

Kustich, Valeria; Manes, Yamila; Ponce de León, M. Aldana; Volonté, Fernanda

La experiencia educativa en jardines comunitarios de la Provincia de Buenos Aires

VIII Jornadas de Sociología de la UNLP

3 al 5 de diciembre de 2014

Cita sugerida:

Kustich, V.; Manes, Y.; Ponce de León, M.; Volonté, F. (2014). La experiencia educativa en jardines comunitarios de la Provincia de Buenos Aires. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4624/ev.4624.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
VIII JORNADAS DE SOCIOLOGÍA
Ensenada, 3, 4 y 5 de diciembre de 2014

Mesa 37: Sociología política de la educación. Políticas educativas, Gestión institucional y el escenario de la educación como derecho.

PONENCIA: “La experiencia educativa en jardines comunitarios de la Provincia de Buenos Aires”

Autores:

Kustich, Valeria – UNLP y DPP-DGCyE – ykustich@yahoo.com.ar

Manes, Yamila - UNLP y DPP-DGCyE – yamimanes@yahoo.com.ar

Ponce de León, M. Aldana – UNLP y DPP-DGCyE - maponcedeleon@gmail.com

Volonté, M. Fernanda – UNLP y DPeIE-DPP-DGCyE – volontefer@yahoo.com.ar

Resumen:

Esta ponencia se propone dar cuenta de las características relevantes de la experiencia educativa de los jardines comunitarios que actualmente transitan un proceso de articulación con la cartera educativa del Estado Provincial.

Se sitúan estas experiencias como una de las formas de acción colectiva impulsadas por los sectores más afectados durante las crisis económicas y sociales de los años 90 y también del 2001, que han coexistido con las acciones de protesta social emergentes en esos años. Este origen configura su carácter autogestionado y comunitario, rasgos que devienen identitarios, expresados en prácticas y discursos que permanecen aun en las instancias actuales de vinculación con agencias estatales.

Los jardines comunitarios que han sido objeto de esta indagación son los que se encuentran actualmente vinculados con la DGCyE, por medio del “Programa de Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas de Nivel Inicial de Carácter Comunitario”. Estas experiencias han comenzado como iniciativas barriales que con el tiempo se fueron organizando (en su mayoría) en redes de jardines comunitarios. Este trabajo recupera la indagación realizada desde la DGCyE (por medio de encuestas y entrevistas) al conjunto de 137 jardines comunitarios que han aceptado participar del citado Programa.

1. Introducción

La ponencia se propone aportar conocimiento al campo de la investigación educativa vinculado a la atención de la primera infancia y, más específicamente, a la experiencia educativa en Jardines Comunitarios de la Provincia de Buenos Aires.

Interesa describir y analizar algunas dimensiones propias de las prácticas pedagógicas en estas experiencias, como así también los aspectos vinculados a la articulación con el Estado, que impactan de algún modo en el funcionamiento de estas instituciones y ponen de manifiesto los diferentes momentos que han caracterizado al vínculo de los jardines comunitarios con la cartera educativa del Estado provincial.

Este trabajo tiene por antecedente la evaluación del “Programa de Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas de Nivel Inicial de Carácter Comunitario”, establecida por la Resolución N° 65/11 de la DGCyE y llevada a cabo por la Dirección Provincial de Planeamiento.

El Programa aludido, destinado a implementar y potenciar acciones que favorezcan el reconocimiento de dichas instituciones, demandó un trabajo articulado al interior del sistema educativo provincial, entre diferentes dependencias de la Subsecretaría de Educación (Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección Provincial de Educación Inicial, Dirección Provincial de Política Socioeducativa y Dirección de Alternativas Pedagógicas), como así también entre diferentes organizaciones vinculadas a las experiencias educativas de carácter comunitario (ONGs, redes de jardines comunitarios, municipios y otras agencias del estado nacional y provincial). A este Programa se podían incorporar voluntariamente, mediante firma del acuerdo de partes correspondiente, los Jardines Comunitarios que al momento de la presentación cumplieran con los requisitos que la Resolución establecía¹.

Como resultado del proceso desarrollado, actualmente integran el Programa 137 experiencias educativas de instituciones denominadas “Jardines Comunitarios” (en adelante JC) que, en diferentes distritos de la provincia de Buenos Aires, han generado

¹ Según texto de la Res. N° 65/11, “para participar del presente Programa será una condición ineludible de las instituciones Comunitarias, el cumplimiento de los siguientes requisitos mínimos: pertenecer a un servicio que desarrolla actividades Socio Educativas a niños de Nivel Inicial, con cinco años de antigüedad en el territorio; ser de carácter Comunitario; ofrecer servicios gratuitos; atender en zonas de alta vulnerabilidad; erigirse como sistema alternativo de atención pedagógica a la Infancia, no encontrándose incorporados como establecimientos de Gestión Educativa Pública, atendiendo a niños del radio educativo que no tienen acceso a establecimientos del Sistema Educativo; manifestar en forma expresa de adhesión al Programa, a través de los instrumentos legales pertinentes; integrar las Mesas Distritales.”

una respuesta a la necesidad de atender al cuidado y educación de los niños y niñas en edad de asistir a instituciones del nivel inicial.

En el marco de la evaluación del mencionado Programa, se dispusieron una serie de actividades a efectos de poder elaborar un estado de situación actual de los JC que se encuentran alcanzados por la Resolución². El abordaje metodológico para esa tarea de seguimiento y evaluación consistió en la aplicación de una encuesta auto-administrada a todos los JC que forman parte de la Resolución, cuya cobertura alcanzó el 85%, y en la realización de una serie de entrevistas en profundidad a educadoras y coordinadores de cinco JC de los distritos de Lomas de Zamora, Florencio Varela, La Matanza y Moreno.

Los instrumentos de relevamiento se han organizado en torno a tres dimensiones de análisis: la institucional³, la pedagógica⁴ y la comunitaria⁵.

A los fines de la presente ponencia, se ha decidido realizar nuevas lecturas de los datos obtenidos en el proceso de evaluación del Programa, con el objeto de acercar conocimiento acerca de los siguientes aspectos: surgimiento y desarrollo de los JC; formas de organización del trabajo al interior de los mismos; el saber pedagógico construido en la práctica; los JC y sus formas de organización colectiva y la vinculación con la comunidad.

De este modo, se intenta dar respuesta a uno de los interrogantes que orienta este trabajo: *¿Cuál es la especificidad de la experiencia de los Jardines Comunitarios de la Provincia de Buenos Aires que, en la actualidad, dan respuesta a la demanda educativa en la primera infancia?*

2. Origen y formación de los Jardines Comunitarios.

El origen y surgimiento de los JC se vuelve un aspecto relevante en tanto que opera en la configuración identitaria y en su cultura organizacional. Es posible, en este sentido,

² Cabe aclarar que los Jardines Comunitarios que se rigen por esta Resolución N° 65/11 no son todos los que existen en el territorio de la provincia de Buenos Aires, asumiendo en este sentido la DGCyE que esta norma se constituye en un primer intento de regularización, al menos, del funcionamiento de este tipo de instituciones.

³ La dimensión institucional refiere a cómo el JC gestiona el espacio, el tiempo y los recursos para el logro de los objetivos propuestos por la institución.

⁴ Por medio de esta dimensión se busca profundizar en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los JC y en el intercambio y puesta en común de estas prácticas. A su vez, desde esta perspectiva se pretende indagar en las trayectorias formativas de las educadoras.

⁵ Relacionada con los modos en que los JC construyen vínculos con las familias, el Estado y las demás instituciones del barrio y/o localidad donde se encuentra.

realizar una periodización que de cuenta del proceso atravesado por la mayoría de los JC relevados.

La bibliografía consultada ubica hacia fines de la década de 1980, el surgimiento y consolidación de estas experiencias organizativas. En esos años, organizadoras y organizadores provenientes de comunidades que se encontraban en situación de vulnerabilidad buscaron diferentes modos de atender necesidades urgentes y problemas irresueltos propios de la situación de exclusión. Se constituyen a su vez como un actor colectivo de resistencia a la política social y económica neoliberal de esos años, expresando sus demandas por fuera de los actores políticos tradicionales como sindicatos y partidos (Gluz, 2013).

Uno de esos actores colectivos se encuentra representado por las organizaciones piqueteras, pero también por otras estrategias de lucha y autorganización de base local que surgen como respuestas a las crisis, como las asambleas barriales y las empresas recuperadas. Las organizaciones piqueteras desarrollan su acción en los barrios, las más consolidadas sostienen cooperativas de trabajo, atendiendo necesidades básicas a través de los comedores y también desarrollando formas educativas para la infancia y la juventud, entre ellas jardines comunitarios y bachilleratos populares. En este sentido, se han publicado investigaciones que hacen de estas experiencias educativas su objeto de estudio.

Haciendo foco en los JC objeto de este trabajo, resulta relevante destacar que la mayoría de estas iniciativas emergen como consecuencia (o como expresión) de los momentos de “crisis social” (sobre todo durante la década del 90, situación que se reedita a principios del 2000), dando cuenta que estos periodos de crisis también dieron lugar a otras formas de organización social, impulsadas por líderes o grupos barriales, que tuvieron menos visibilidad en la escena política y social de esos años.

Estas iniciativas pueden presentarse como formas de acción colectiva caracterizadas por la autogestión y la dimensión del trabajo comunitario que construyeron diferentes tipos de vínculo con las organizaciones sociales y políticas de sus respectivas comunidades. En la encuesta se indagó en torno al año de surgimiento del espacio comunitario al que pertenecen los JC y al momento de fundación de estos últimos. Como resultado del análisis de esta parte, se han construido diferentes períodos que dan cuenta de la emergencia de estas experiencias:

- el primero que va desde el año 1956 hasta la última dictadura militar (1976-83);
- el retorno a la democracia (1983- 1989);
- los años del modelo neoliberal (1990-2001);

- la salida del modelo neoliberal y reconstrucción del Estado como garante de derechos (2003 -2013).

La bibliografía consultada señala que la crisis de los años 1989-90 produjo una “eclosión organizativa” que no fue resultado de la acción deliberada de ningún actor político o institucional en particular (más allá que la Iglesia católica y algunas ONGs alentaron estas iniciativas). No obstante, en la encuesta realizada, se pudo constatar la fundación de espacios sociales en distritos del conurbano en periodos anteriores, sugiriendo la existencia de etapas previas de organización barrial.

En los períodos de crisis mencionados los vecinos se reunieron para organizar ollas populares, copas de leche o huertas comunitarias. Estas actividades trajeron aparejada la necesidad de cuidar a los niños mientras las madres trabajaban o estaban ocupadas en tareas comunitarias.

En la actualidad, estas experiencias se localizan en zonas en donde el Estado aún no ha podido cubrir en su totalidad la demanda para el Nivel Inicial. En algunos casos, se registran iniciativas que se han constituido, desde el comienzo, como JC⁶. Se destaca también la gradual vinculación que han experimentado estos JC con diferentes programas, tales como PROMIN⁷ (Ministerio de Salud de la Provincia de Bs. As.), proyecto “Mamá cuidadora”, subsidios y programas de PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), etc.

A través de los años los JC han logrado mejoras edilicias y materiales, en algunos casos de importantes proporciones, sobre todo si se tiene en cuenta el carácter autogestionado de estas experiencias.

Es recurrente observar que el grupo que las impulsa, generalmente organizado en Asociaciones Civiles, se haya convertido en referente del barrio, situación que a su vez se sustenta por un trabajo colectivo de activación y de gestión en torno a diversas problemáticas de la comunidad (comedores, agua potable, jubilaciones). Es esta acción colectiva barrial la que construye legitimidad territorial para el grupo que lleva adelante la iniciativa.

⁶ Una de ellas se presenta en el distrito de La Matanza, en donde una Red de JC realizó un censo en el barrio para conocer la matrícula potencial del JC, al comprobar que existía población infantil que no había podido inscribirse en instituciones de Nivel Inicial.

⁷ El PROMIN – Programa Materno infantil, pertenece a la Secretaria de Programas Sanitarios; su objetivo central es disminuir la morbi-mortalidad y desnutrición materna e infantil y promover el desarrollo psicosocial de los niños menores de 6 años en áreas con alta proporción de población con NBI. Su financiamiento proviene del Banco Mundial

Es posible poner esta idea en relación con lo que plantea Merklen (2010) al desarrollar las características que desde su punto de vista describen un “nuevo sistema de acción” por parte de los sectores populares. En el contexto de los 90 que enmarca el desarrollo del autor y teniendo en cuenta la cada vez mayor presencia de las organizaciones internacionales en la gestión y articulación de políticas públicas que aparentaban querer “combatir la pobreza”, los sujetos distan mucho de poder prever su futuro como “agricultores” que pueden organizar sus esfuerzos a partir de la previsión de ciclos más o menos regulares. El autor los caracteriza más bien empujados a desarrollar estrategias de tipo “cazador”, es decir, con un refinado conocimiento de los sistemas políticos locales y de los recursos que cada temporada ponen a su disposición.

Respecto de los JC analizados, podemos conjeturar la coexistencia de la previsión del “agricultor”, presente en el proyecto a futuro contenido en cualquier experiencia educativa, con la estrategia del “cazador”, en la búsqueda casi permanente de recursos para sostener la organización.

De este modo, el contexto social en el que se desarrollan con mayor fuerza las experiencias educativas de carácter comunitario objeto de este trabajo, también se podría caracterizar por la redefinición y redistribución de los papeles de los distintos actores encargados de implementar las políticas sociales.

“En efecto, la nueva problematización de lo social en términos de pobreza se ve acompañada por un aumento del papel de las ONG y de las asociaciones de beneficiarios o de las organizaciones barriales (...) Las nuevas orientaciones de las políticas sociales abren una vía considerable a la participación de las organizaciones locales, que fue aprovechada ampliamente por las organizaciones barriales. Es en parte gracias a esta orientación de las políticas sociales hacia la participación y la focalización que ciertas organizaciones populares pudieron ampliar su participación en el juego de las políticas sociales” (Merklen, 2010:141).

Desde el 2003, momento en que el Estado se empieza a reposicionar en el lugar de garante del desarrollo con inclusión social, se intentan reparar los efectos de la pobreza que tuvo en la infancia uno de los rostros más traumáticos del desamparo (Redondo, 2012). A su vez, la reducción de los índices de pobreza extrema y las políticas sociales que atienden a los niños y niñas pequeños presentan, por primera vez en las últimas décadas, otro horizonte posible.

Los JC que son objeto de esta indagación articulan actualmente con la DGCyE, por medio de un Programa específico y sostienen de este modo un vínculo estable con el Estado provincial que, partiendo del reconocimiento del problema existente en virtud de las necesidades de ampliación de la cobertura para el Nivel Inicial, les proporciona perspectivas para su continuidad en el tiempo, a través, por ejemplo, de los aspectos

contemplados en la Resolución que le da vigencia al Programa, desde donde se pretende:

“...impulsar el reconocimiento del trabajo educativo y pedagógico de las experiencias educativas comunitarias con el fin de garantizar el derecho a la educación para todos los niños, una educación de calidad con igualdad de oportunidades y que, paralelamente, reconozca el valor y la dignidad del trabajo que hombres y mujeres sostienen cotidianamente en sus instituciones...” (Resolución N° 65/11 - DGCyE).

Este vínculo con la cartera educativa del Estado provincial también se vio fuertemente impulsado hacia el año 2009, por la necesidad de acreditar la asistencia al nivel inicial, en el marco de la puesta en vigencia de la Asignación Universal por Hijo (AUH).

3. La organización del trabajo: tarea colectiva, cultura solidaria, socialización de saberes.

Experiencias de intercambio, cooperación, reparto se reiteran en los relatos de educadoras y coordinadoras cuando hacen referencia a la cotidianeidad en los JC. La marca del “*todos juntos*” define la identidad de estas experiencias que sus protagonistas nombran como “comunitaria”:

“así empezamos...también sin goce de sueldo, a puro comunitario nomás... si me preguntas a mí, me encanta... Todo lo que llega acá se reparte, ya el pensamiento de nosotras es así, nos acostumbramos así y a la gente que recién empieza a trabajar ya se le avisa que es así” (educadora, Florencio Varela).

Bauman (2013) considera que se dan prácticas solidarias cuando el pensamiento y la acción de los individuos de un grupo se fundan en el principio de responsabilidad mutua. El grupo solidario se caracteriza por la permanencia y la resistencia a las adversidades, a la desconfianza mutua, la sospecha, los conflictos de intereses. De esta forma, destaca el autor, la actitud de solidaridad consigue evitar que surja oposición entre los intereses privados y el bien común.

La referencia a los salarios parece inevitable si se hace alusión al sentido solidario de las prácticas comunitarias. En su mayoría las educadoras de estos JC son voluntarias, que pueden percibir un “incentivo”⁸ por su trabajo. Con la incorporación al Programa ya mencionado la DGCyE adjudica a los JC participantes dos cargos provisionales de Educador Comunitario para el nivel inicial cuyo monto está contemplado en la partida

⁸ Los incentivos de los docentes surgen de fondos reunidos con la colaboración voluntaria de los padres y actividades destinadas a reunir dinero (fiestas, actividades productivas, etc.). Estos fondos son también utilizados para otros gastos de funcionamiento de la institución o como reserva para emergencias médicas de los niños.

presupuestaria del Programa mencionado. Estas sumas son percibidas por las educadoras que el JC decide (que en algunos casos han resuelto repartir estos montos entre varias de ellas):

“Lo único que tenemos son dos cargos que vienen de La Plata, de la Provincia, que lo repartimos entre todas. Hasta ahora el cargo de Vanesa lo reparte en las tres salitas que tiene ella, y el cargo mío, que lo agarré este año yo, y lo reparto con las chicas de la cocina, son cuatro. Y ella lo reparte con las cuatro chicas de la salita, una en cada salita y una de apoyo que los acompaña cuando alguna no puede venir” (coordinadora, Florencio Varela)

Como se puede observar, constituye un desafío para estas iniciativas y para sus integrantes sobrevivir como organizaciones comunitarias. En este sentido, la coordinación necesita gestionar recursos permanentemente, con la Provincia, con el Municipio, con Fundaciones y diferentes organismos nacionales e internacionales. Y es en esta instancia que el principio de responsabilidad mutua se extiende a un conjunto de JC agrupados en redes, espacios donde se intercambia información, se unifica la gestión de proyectos, de demandas. Esta articulación potencia las posibilidades del conjunto. En palabras de una coordinadora *“si no trabajamos en conjunto es imposible”*.

Por otra parte, el intercambio también involucra a las cuestiones pedagógicas. Una mención reiterada en las entrevistas realizadas señala el lugar de relevancia en el que está ubicada la transmisión de saberes. La formación es una preocupación manifiesta de quienes están al frente de las salas, tratándose de maestras de Inicial, de estudiantes o de mujeres con trayectoria en el cuidado de niños y formación en espacios no formales.

La particularidad se da en la intención constante de *transmitir, socializar, compartir* los saberes adquiridos en las diferentes trayectorias educativas. Así lo señala una educadora con respecto a los Trayectos formativos que ofreció la DGCyE en el año 2011:

“Hicimos la capacitación en La Plata, empezó en mayo y terminó en octubre. Estuvo re buena porque yo había terminado el Terciario con el Curriculum viejo, ahí me enseñaron a usar el Curriculum nuevo en todas las áreas. Acá nosotras nos ayudamos entre todas así que cuando yo hice esa capacitación lo mismo cuando hago cursos como el de UDI, lo comentamos entre las chicas. Para ir renovando la forma de trabajar acá también, para no quedarnos. A medida que nos capacitamos, aunque lo haga una, nos sirve a todas. En general nos sirve a toda la institución”.

La atención de los niños y niñas también queda incluida en la actitud solidaria que se describe atravesando la cotidianeidad de las experiencias. La provisión de vestimenta, la

enseñanza de hábitos de higiene, el abordaje de algunos padres en el vínculo con los hijos, son tareas también asumidas por educadoras y coordinadoras.

Esta “cultura comunitaria” también impacta en las trayectorias de vida de las educadoras y coordinadoras. Algunas de las entrevistadas relatan que su vinculación con el proyecto original se produce a partir de la urgencia por resolver una necesidad individual de sobrevivencia (crisis económica, cuestiones familiares), pero con el tiempo, algunas de ellas se fueron comprometiendo a seguir sosteniendo el proyecto colectivo que, en algunos casos, ha funcionado también como dador de sentido para varios proyectos de vida:

“Te digo que mi esposo falleció y si no hubiera estado en esto, te digo que me hubiera venido a pique” (coordinadora, La Matanza)

“En este momento no tengo necesidad de decir bueno, estoy trabajando porque me estoy muriendo de hambre, no a mí me gusta, y desde los 15 años que estoy trabajando, primero fui beneficiaria de la copa de leche, de la olla popular y después como me crié acá, trabajo acá, y tengo tres hijos que se fueron criando acá también.” (Educadora, Florencio Varela)

También se identifica otro recorrido: quien comienza su trayectoria profesional trabajando en el sistema educativo “formal” como docente y una vez que se acerca a la experiencia de los JC, se encuentra con un espacio que le permite encontrar nuevos sentidos que la involucran: *“si vos tenés oportunidad de hablar con otras coordinadoras, vas a ver qué les pasa lo mismo” (coordinadora, La Matanza).*

Por otra parte, esta cultura comunitaria revierte en un particular entorno socializador para los niños. Una educadora refiere que su objetivo, además del aprendizaje de letras y números, se orienta al aprendizaje de la experiencia de compartir entre pares y a su integración en un grupo.

“...tengo muchas nenas y pocos varones, y las nenas son esas nenas bien competitivas, que mira la ropa que tengo y así todo el tiempo, pero bueno. Y trato de integrar porque si bien ellos son chiquitos y no se dan cuenta que aíslan a nenas que no tienen la misma ropa, tratar de integrarlas...” (Educadora, Florencio Varela)

La solidaridad y el compromiso con la tarea forman el núcleo de lo que llamamos “cultura comunitaria”. Se trata de una concepción del quehacer en donde la interacción con los otros (pares, alumnos, familias, comunidad) ocupa un lugar central en la organización y funcionamiento de estos espacios educativos.

Esta cultura comunitaria impacta en las trayectorias de vida de quienes transitan por los JC, siendo necesario entonces profundizar en las implicancias que esta situación genera en las trayectorias educativas de las educadoras.

4. El *saber pedagógico* construido en la práctica. Trayectoria educativa de las educadoras.

“De ama de casa me convertí en seño, en contadora...” sostiene una coordinadora de Florencio Varela. De esta forma sintetiza la diversidad de aprendizajes realizados por quienes emprendieron la experiencia educativa comunitaria. De esta multiplicidad de conocimientos (gestión, administración, contabilidad, nutrición, productivos), en este trabajo se hace foco en los *saberes pedagógicos*.

En este sentido, resulta oportuno hacer referencia a ciertas tensiones que suelen aparecer en torno a la legitimidad de las educadoras que no cuentan con un título habilitante. Esta observación se reedita en el debate suscitado en este último tiempo, a raíz de la sanción de la Ley de incorporación de la modalidad de educación comunitaria al sistema educativo⁹. Se han multiplicado declaraciones públicas¹⁰ realizadas tanto por actores sindicales como por funcionarios del Poder Ejecutivo, quienes coinciden en restringir el debate acerca de la educación en ámbitos educativos comunitarios a la figura del educador comunitario como un “docente sin título”. De este modo, se asimila la no acreditación de saberes del sistema educativo con la ausencia de formación y de saber. Es posible interrogarse, entonces, respecto del proceso de construcción de saberes pedagógicos en estas experiencias, es decir cómo se ha dado la transformación de “*ama de casa* en *seño*”. Si bien abordar cabalmente esta cuestión requeriría de nuevas tareas de indagación, se intenta plantear algunas aristas que puedan contribuir al debate sobre el tema.

⁹ La legislatura bonaerense sancionó la Ley a partir de un proyecto presentado por la diputada Alicia Sánchez del FPV. En la misma se incorpora al sistema educativo formal la modalidad de educación comunitaria, quedando obligada la DGCyE a proveer infraestructura y mantenimiento, a promover el sistema de formación continua de las educadoras comunitarias, reconociendo a estos educadores como trabajadores incorporados a la DGCyE, gozando de los derechos laborales ya legislados.

¹⁰ Al respecto, ver:

<http://www.ambito.com/noticia.asp?id=759254;>

http://www.clarin.com/sociedad/Nombraran-maestros-centros-maternal-jardines_0_1213678681.html;

<http://www.eldia.com.ar/edis/20140917/Provincia-vetara-ley-permite-militantes-ejercer-docencia-20140917095830.htm>

Los datos sobre titulación ofrecidos por la encuesta realizada a los JC que integran el Programa, en el año 2013, dimensionan este aspecto aproximándolo al momento actual. Los JC informaron que cuentan con un total de 704 educadoras, que se desagregan, según el mayor nivel educativo alcanzado informado, de la siguiente manera: cerca del 60% de las educadoras cuentan con formación de nivel superior (terciaria o universitaria) iniciada. Dentro de este porcentaje, se destaca que el 31,8% ha finalizado sus estudios terciarios, un 22,7% los están desarrollando, un 3,4% ha iniciado estudios universitarios y un 1,3% ya los han finalizado.

Estos datos revelan que la mayoría de las educadoras cuenta con la formación requerida por el sistema educativo formal para desempeñar esta tarea. Del 40% restante, un 24,3% tiene estudios secundarios completos y sólo el 15,6% sin completar¹¹.

Se conjetura, en función también a las entrevistas realizadas, que en las primeras etapas de los JC, estas proporciones han sido distintas, incluyendo seguramente cantidades mayores de no titulados que en la actualidad.

Por otra parte, del total de educadoras, el 93% ha realizado las capacitaciones y trayectos de acompañamiento organizados por la DGCyE. Es importante señalar que, dentro de la rotación de personal que experimentan los JC, vinculada básicamente a la falta de remuneración por la tarea, por lo general se mantienen trabajando las educadoras que han asistido a esas instancias formativas.

Las educadoras y coordinadoras entrevistadas sostienen diferentes perspectivas sobre la titulación y la capacitación para el trabajo docente. En algunos casos, se enfatiza la importancia de la titulación para la continuidad del JC: *“el día de mañana, las que tengan el título son las que van a quedar”* (coordinadora, La Matanza). Pero también, otras entrevistadas consideran que las educadoras, algunas de ellas con varios años de experiencia, han construido un vasto conocimiento acerca de la tarea pedagógica:

“...porque si los mandamos así a la escuela vamos a estar fallando, en la salita de cinco les enseña los colores, los números, las letras, no es maestra, pero hace tantos años que esta acá que le falta el título nomás. Porque los años de experiencia que está con chicos ya aprendió. A ella le gusta, es la pasión de estar con chicos.”(Coordinadora)

¹¹Se destaca en este caso que la mayoría de las educadoras que al momento de la encuesta no contaban con el título secundario, se encontraban cursando estos estudios en alguna de las ofertas disponibles para completar el nivel.

También demandan que el Estado valore el conocimiento pedagógico de las educadoras con cierta antigüedad en la tarea, habilitando la posibilidad de cursar los estudios terciarios en menor tiempo y reconociendo su trayecto empírico.

Una cuestión subyacente a los diferentes posicionamientos respecto de la titulación es la definición del saber pedagógico.

Al respecto, podemos mencionar que para algunas perspectivas contemporáneas de la educación popular (Sirvent, 2002) se considera al conocimiento como una construcción colectiva y dialéctica entre saberes científicos y cotidianos, que promueve la autonomía en la toma de decisiones y proporciona herramientas a los sujetos para la organización y construcción de un proyecto político-social. De esta manera, la acción pedagógica se produce en las relaciones con otros, en encuentros cotidianos en los espacios de decisión.

En este sentido el pedagogo francés Gilles Ferry (1990) define el saber pedagógico involucrando dimensiones prácticas y teóricas. Considera que en cualquier práctica, la teoría se vincula con el hacer de diversas formas, proporcionando un orden en una progresión por niveles. El primer nivel refiere al hacer empírico (caracterizado por la falta de distancia entre el trabajador y la práctica). El paso posterior se produce cuando el trabajador se pregunta *cómo hacer* (nivel técnico); si luego se interroga por *qué hacer* y *para qué hacer* iniciará la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones. Es en este momento que se puede considerar algún grado de teorización: el educador/trabajador trata de descifrar los recorridos y desarrollos de su práctica, reflexionando sobre su sentido. Para esto es importante poner distancia, utilizando algún tipo de mediación.

Pensar la formación docente como un proceso de ida y vuelta entre la empiria y la teoría, contribuye a reposicionar el saber pedagógico que se da en la interacción cotidiana entre educadoras y alumnos en los JC.

Al respecto, la encuesta realizada permitió conocer que un 77% de las educadoras participan o han participado en otras experiencias formativas de ámbitos no formales. Sobre los temas de esas experiencias de formación, se ha registrado una gran variedad: capacitación docente (con especial importancia en educación popular); salud: primeros auxilios, nutrición, adicciones, prevención, etc.; arte y juego: literatura, títeres, murga, juegoteca; derechos humanos y derechos del niño; problemáticas vinculadas a las

violencias: de género, familiar, escolar; temas curriculares específicos: psicomotricidad, alfabetización, medios de comunicación, lenguaje de señas; infancia y adolescencia; educación sexual; economía social y microemprendimientos; capacitaciones para la gestión en organizaciones comunitarias; acción comunitaria y capacitación didáctica.

Esta situación revela un conjunto de demandas específicas de capacitación propias de la tarea en los JC, que educadoras y coordinadoras han resuelto en ámbitos predominantemente no formales.

En relación con estos ámbitos de capacitación, la encuesta arroja que son mayoritariamente ONGs las más mencionadas. Los organismos municipales son los que siguen en orden de referencia, especialmente en distritos como Florencio Varela y La Matanza. También se mencionan las organizaciones barriales, políticas y fundaciones. Otros espacios mencionados son: Universidades Nacionales (Lanús, Quilmes, UBA), Redes de Jardines de Comunitarios e Institutos de Formación Docente.

Con lo descripto hasta aquí es posible afirmar que los saberes pedagógicos construidos en la propia tarea junto a la formación dentro del sistema educativo, se enriquecen y complementan con aquellos adquiridos en ámbitos que están fuera del sistema educativo.

Las entrevistas realizadas a educadoras y coordinadoras dan cuenta de los variados desafíos e interrogantes que han sabido afrontar a partir de sus prácticas, respecto de los cuales buscan alternativas grupalmente. De acuerdo con el análisis de las entrevistas, podemos afirmar que los actores involucrados consideran que el trabajo dentro de los JC propicia cierta praxis horizontal, de carácter colectivo y solidario.

Un rasgo señalado en las entrevistas es la atención o cuidado “integral” de niños y niñas, noción que incluye la alimentación, el desarrollo de hábitos de comportamiento vincular, cuidado del cuerpo, etc. Dentro de este cuidado integral, la variedad y calidad de la alimentación es una cuestión de suma importancia¹².

Esto es evidenciado por las educadoras y coordinadoras entrevistadas pero también por el entorno: *“Hasta el día de hoy todos los padres dicen que es un Jardín distinto, porque no tenemos la estructura de una maestra, de siéntense a pedir permiso para esto, hasta ahora nos manejamos así, como nos pide la ley digamos”*.

a. Tensiones entre enseñanza y asistencia

¹² Todos los Jardines Comunitarios encuestados cuentan con Servicio Alimentario.

A propósito de las nociones que se recuperan de quienes trabajan en los JC y las tensiones que surgen acerca de su legitimidad para brindar una educación de calidad, resulta pertinente retomar la posición de Antelo (2005), quien afirma que se ha planteado una falsa antinomia entre la enseñanza y la asistencia. Los JC son espacios que, como se señaló más arriba, surgieron al calor de las necesidades de cuidado y alimento en momentos de crisis sociales, por lo tanto, las salas constituyen áreas donde conviven desde sus orígenes, la asistencia y el aprendizaje.

Para el autor, la antinomia plantea una extorsión, en tanto la misma suele ser una descalificación manifiesta de la idea de asistencia, sumada a la obligación de optar por lo que se podría llamar una enseñanza desafectada, profesionalizada. En palabras del autor:

“El artificio que sostiene la extorsión es el siguiente: quien asiste no enseña. En este caso, sus usuarios (diligentes) bien harían en sincerarse: enseñar es un verbo de mayor jerarquía (y no contradictorio) que asistir. No se trata entonces, de antinomia alguna” (Antelo 2005).

Asumir esta posición permite dar cuenta de los factores que operan en una resignificación de los ámbitos escolares convencionales. Los JC desarrollan prácticas y usos del espacio que, si bien recuperan las prescripciones del Diseño Curricular para el Nivel Inicial y la normativa de la DGCyE, tienen un desarrollo particular. Las salas son lugares de juego y aprendizaje, son espacios desde donde se acompaña el desarrollo de niños y niñas, pero también desde donde se puede accionar en la gestión de una mejor calidad de vida para sus familias.

“Somos un poco referentes en la zona por las cosas q hemos hecho. Yo sé que a vos te interesa lo que es la educación, pero nosotros trabajamos desde el '89 en el barrio con todos los planes que hubo. El entorno está muy comprometido con la institución porque nosotros nos comprometimos con el entorno, implementamos lo de la leche, el Plan VIDA, con el trabajo comunitario implementamos el Plan Trabajar, hemos hecho escrituras de terrenos gratuita, hacemos pensiones, hemos hecho jubilaciones cuando podíamos. Hoy ya no hace falta que nosotros lo hagamos.(...) Hoy nos abocamos a todo, a lo educativo también y con más fuerza. Lo que no queremos es amontonar chicos y tenerlos, queremos que los chicos se preparen como sujetos. Que puedan ir a cualquier colegio que quieran, público o privado. Y hay cosas que la escuela no puede dar, bueno lo hacemos nosotros. Porque somos comunitarios”.

Las experiencias educativas de carácter comunitario se inscriben en condiciones organizacionales y pedagógicas específicas. Así, la organización en estas instituciones giró durante mucho tiempo en torno a dar respuesta a necesidades colectivas.

De acuerdo con Antelo (2005) se entiende a la asistencia como cuidado, a la vez que existe una ligazón de la misma al conocimiento, como aquello que pretende ser objeto de una enseñanza. Es decir que, contrario a pensar una dicotomía asistencia/conocimiento, desde esta perspectiva la asistencia se concibe como una concepción de cuidado integral de los niños, que privilegia el lugar de la observación y escucha de sus necesidades, como base desde la cual se parte en la relación de enseñanza. Detrás de la forma de llevar adelante cada una de las experiencias comunitarias analizadas, se encuentra una concepción acerca de los niños y niñas como sujetos de derecho.

5. Los Jardines Comunitarios y sus formas de organización colectiva.

Parte de la especificidad de los JC en cuanto a formas de organización se comprende gracias a la centralidad que adquiere la doble articulación que establecen con el entorno del cual forman parte y con espacios similares, consolidados mediante Redes. Desde allí se generan lazos con agencias estatales y de la sociedad civil, a través de las cuales buscan resolver necesidades y/o gestionar recursos variados y heterogéneos.

En su mayoría, los JC que integran el Programa se han nucleado entre sí en forma de “Redes”, dinámica que les permite consolidar formas de reagrupamiento comunitario para construir demandas sociales y políticas. Del análisis de estas experiencias ha surgido que antes de su conformación como JC (o durante ese proceso), han transitado de una forma de organización laxa, a una más consolidada. Pero sólo cuando se vincularon con otras conformando un espacio más grande, en su mayoría en forma de Redes, se pudo problematizar la necesidad del reconocimiento de los JC. De hecho el Estado provincial se vinculó con ellas reconociéndolas como actores sociales organizados. Es de destacar que el primer vínculo entre la DGCyE y las experiencias de carácter comunitario se dio con las Redes del distrito de La Matanza.

Muchas de estas Redes forman parte de movimientos sociales con representaciones a nivel nacional, provincial y/o municipal. Es importante señalar que estos actores no suelen deslindar su trabajo educativo/social de un rol en el terreno político. De la mano de un protagonismo barrial/municipal, o bien en el plano provincial y nacional, las prácticas políticas de estos colectivos se concentran en la defensa de sus derechos como organizaciones y en los derechos de las poblaciones que atienden, lejos, por cierto, del

perfil asistencial o filantrópico asignado por las políticas sociales focalizadas de corte neoliberal, implementadas centralmente durante la década del 90.

Es pertinente retomar aquí el planteo de Oszlak y O'Donnell (1981:18) en torno a que:

“ninguna sociedad posee la capacidad ni los recursos para atender omnímodamente a la lista de necesidades y demandas de sus integrantes. Sólo algunas son problematizadas, en el sentido de que ciertas clases, fracciones de clase, organizaciones, grupos o incluso individuos estratégicamente situados creen que puede y debe hacerse ‘algo’ a su respecto y están en condiciones de promover su incorporación a la agenda de problemas socialmente vigentes. Llamamos ‘cuestiones’ a estos asuntos (necesidades, demandas) ‘socialmente problematizadas’.”

Por último es importante remarcar que si bien el origen de la organización en Redes se encuentra relacionado a la búsqueda de recursos, también implica procesos de aprendizaje inherentes al funcionamiento de estas formas de organización (acceso a información relevante tales como programas sociales, normativas gubernamentales y fuentes de financiamiento). A largo plazo esta formación les permite convertirse en interlocutores válidos ante funcionarios estatales, líderes políticos y otros referentes institucionales, así como ser reconocidos en tanto ejecutores centrales de diferentes programas sociales.

6. Vínculos con la comunidad: lazos, actividades con y en el barrio.

Los vínculos de los JC con la comunidad representan un aspecto de máxima importancia para los mismos. En muchos casos, el surgimiento del JC se debe a una demanda del barrio. En otros, se trata de una conquista de una organización social o de una organización política, pero siempre se rescata al entorno como parte de la vida cotidiana de los JC.

Al respecto es interesante remarcar la corresponsabilidad del Estado, la Sociedad Civil y la Familia que establece la Ley Provincial N° 13.298/05 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. En el texto de la misma, se explicita la injerencia que deben tener todos los actores sociales sobre la problemática de la infancia¹³.

¹³ La Ley promueve tanto la participación social como la formación de redes sociales. Insta a los diferentes actores a favorecer la integración social, la solidaridad y el compromiso social en la protección de la familia, así como en el respeto y protección de los derechos de los niños.

En el campo¹⁴ de la niñez la incorporación de la participación social implica una transformación en la concepción del modo de atender o intervenir en la cuestión de la infancia. La Ley involucra de manera transversal todas las áreas del Estado provincial, como así también alcanza a comprometer a la sociedad civil para que adopte una actitud activa frente a las necesidades manifiestas en ciertos sectores de la comunidad.

Siguiendo a Cunnil Grau (1995), se puede establecer que el horizonte ideal de un proceso de participación se articula a partir de trascender la actual asimetría de la representación social y política, y modificar las relaciones sociales a favor de una mayor auto organización social.

Para resaltar la dimensión comunitaria de la cultura, se recupera aquí el enfoque denominado “perspectiva de los procesos enmarcadores”¹⁵ utilizado por Delgado Salazar y Arias Herrera (2008), que permite abordar los colectivos sociales como focos generadores de significados colectivos, los cuales desempeñan, desde su capacidad reflexiva e interpretativa, un papel relevante en la construcción de las sociedades.

Así es posible poner énfasis en la capacidad que los actores sociales tienen en la construcción de sus propios significados, mediante los cuales interpelan la realidad, valoran las situaciones problemáticas de manera crítica y elaboran sus justificaciones éticas y políticas para el quehacer.

En palabras de las educadoras entrevistadas, la particular implicancia del JC con el entorno barrial, hace que en muchos casos y de diferentes maneras, los JC sean el vehículo para relacionar al barrio con diferentes agencias¹⁶ (estatales y no estatales), a través de las cuales gestionan recursos y resuelven necesidades¹⁷.

¹⁴ El concepto de “campo” se utiliza aquí en la interpretación acuñada por Bourdieu, la que permite identificar la emergencia de un espacio social diferenciado estructurado en torno a la lucha por un capital común.

¹⁵ Con el concepto de *proceso enmarcador* se hace referencia a los esfuerzos realizados por un grupo de personas vinculadas a un colectivo -agrupamiento, organización o movimiento social-, que buscan forjar modos compartidos de considerar el mundo y, desde ahí, legitimar sus posturas interpretativas de las problemáticas y justificar su acción colectiva (Delgado Salazar y Arias Herrera, 2008)

¹⁶ Unidades Sanitarias, Consejo de chicos y jóvenes (La Matanza), ANSES, Centros de Jóvenes, CIC, Municipalidades, Secretaría de Salud de La Matanza, Secretaría de Niñez de La Nación, Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Bs. As., Consejo de Niños y Jóvenes, Foro de Seguridad, Servicio Zonal (Sistema de Protección de la infancia), etc.

¹⁷ Entre las políticas públicas que se gestionan en articulación JC/Estado, se pueden mencionar: microcréditos, vacunación, tramitación de DNI, AUH, Plan FinEs, pensiones, asistencia alimentaria, vivienda, agua potable, etc. Además, como se mencionó anteriormente, los JC mantienen vínculo fluido con una serie de agentes con quienes también encaran acciones de trabajo relativas a las problemáticas de la niñez.

7. Reflexiones finales

Es objeto de esta ponencia aportar conocimiento al campo de la investigación educativa vinculado a la atención de la primera infancia y, más específicamente, a la experiencia educativa en Jardines Comunitarios de la Provincia de Buenos Aires. Se plantean en este apartado final, algunas reflexiones e interrogantes que se han generado como consecuencia de la realización de este trabajo.

El surgimiento de los JC está estrechamente vinculado a la organización desde los sectores populares ante el corrimiento del Estado de su rol activo en la inclusión social. Ese momento de origen se vuelve un aspecto relevante en tanto que opera en la configuración identitaria y en su cultura organizacional. En este sentido se destaca que la mayoría de estas iniciativas surgieron como consecuencia (o como expresión) de los momentos de “crisis social” (sobre todo durante la década del 90, situación que se reedita a principios del 2000) y se localizan en zonas en donde el Estado aún no ha podido cubrir en su totalidad la demanda para el Nivel Inicial. Esta coyuntura impacta en la definición y distribución de los papeles de los distintos actores encargados de implementar las políticas sociales.

A su vez, estas experiencias expresan centralmente la valorización y defensa de los derechos culturales y territoriales, sosteniendo que este tipo de construcción mejora la inserción de la escuela pública en espacios en los que no tenía presencia y contribuye a la ampliación de la cobertura educativa, sin asumir necesariamente un cuestionamiento al poder estatal o una confrontación con los sentidos educativos del sistema formal. No obstante, despliegan sentidos culturales propios y configuran un componente identitario particular.

En cuanto a la articulación de este tipo de iniciativas con la trama institucional del Estado provincial es posible señalar ciertas diferencias: algunos JC han considerado favorablemente la vinculación con el Estado provincial, mientras que otros lo han transitado como una cuestión controvertida. Los motivos y contenidos de esta controversia es un tema que excede los objetivos de este trabajo y abre nuevos interrogantes para profundizar en futuras investigaciones.

En el intento de analizar la experiencia educativa en los JC, interesa también destacar una forma alternativa de construir saber pedagógico y de configurar la tarea de enseñar a partir de la propia experiencia caracterizada por la formación en circuitos no formales,

las prácticas de intercambio de saberes y el trabajo a partir de proyectos pedagógicos colectivos.

Otro de los aspectos que tempranamente ha surgido en el recorrido que esta investigación demandó, tiene que ver con las tensiones que se identifican entre diferentes posicionamientos acerca de la legitimidad de las educadoras de los JC para estar frente a las salas. Existen diferentes posiciones por parte de las distintas agencias estatales, gremios y educadores frente a este tema. En este sentido, no es menor uno de los datos que surge de la encuesta realizada, que señala que cerca del 60% de las educadoras que desarrollan sus tareas en JC que integran el Programa, reúnen las condiciones vigentes para desempeñarse como maestras de sala. Este señalamiento pone en tensión al menos, la idea descalificatoria que circula en torno a la legitimidad de las educadoras para desarrollar la tarea docente.

Por último, es necesario destacar la implicancia de los JC con el entorno barrial, aspecto que genera en muchos casos y de diferentes maneras, que los mismos sean el vehículo para relacionar al barrio con diferentes agencias (estatales y no estatales), a través de las cuales gestionan recursos y resuelven necesidades.

Esta situación ilustra en gran parte otro de los aspectos que hacen a la especificidad de los JC aquí estudiados. Se trata de la centralidad que adquiere la doble articulación que establecen con el entorno del cual forman parte y entre los JC consolidados mediante Redes que les permiten afianzar formas de organización colectiva para construir demandas sociales y políticas.

8. Referencias bibliográficas.

- Antelo, E. (2005) “La falsa antinomia enseñar-asistir”, en Diario *La Capital*, Rosario, publicación del 11/06/05.
- Bauman, Z. (2013), “La explosión de la solidaridad”. En: Revista de Cultura Ñ, Diario *Clarín*, publicación del 22/6/2013.
- Cunnil Grau, N. (1995) “La Rearticulación de las Relaciones Estado-Sociedad: en búsqueda de Nuevos Sentidos”. En: Revista del CLAD *Reforma y Democracia*. N° 4. Caracas
- Delgado Salazar, R. y Arias Herrera, J.C. (2008) “La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía”. En: Rev. Argentina de Sociología v.6 n.11 Buenos Aires jul./dic.
- Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación*, México: Paidós.
- Gluz, N. (2013), *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*, Buenos Aires: Clacso.
- Merklen, D. (2010), *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática*, Buenos Aires: Ed. Gorla.
- Oporto, M.; Grasso, G.; Minujín, A.; De Vita, G. y Montes, N. (2010) “Educación para la inclusión. Determinación de áreas críticas. Un instrumento para la acción”. Buenos Aires: DGCyE, Subsecretaría de Educación - Dirección Provincial de Planeamiento.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1981) “Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación”, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES). Buenos Aires.
- Pérez, G. (2008), “Genealogía del quilombo. Una exploración profana por algunos significados del 2001”, en Pereyra, S., Pérez, G. y Schuster, F. (comps), *La huella piquetera. Avatares de las organizaciones de desocupados después de 2001*, La Plata: Ed. Al Margen.
- Redondo, P. (2012), “Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina”. En: *Propuesta Educativa*, N° 37, Año 21, Junio (pág. 6 a 16)
- Schuttenberg, M. (2012), “Los movimientos sociales ‘nacionales y populares’ en la etapa Kirchnerista: una revisión crítica de la bibliografía sobre el período”. En: *Insterticios*, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, vol 6.
- Svampa, M. (2011), “Movimientos piqueteros 2001-2011. Del centro político al retorno a los barrios”. En: *Le Monde Diplomatique*, diciembre.
- Sirvent, M. T. (2002), “La investigación social y el compromiso del investigador”: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina, disponible en www.josemramon.com.ar.

Normativa consultada:

- Resolución N° 65/11 de la DGCyE.
- Ley Provincial N° 13.298/05 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños.

- Ley Provincial de Educación N° 13688/07